

LITERATURA INFANTIL E MITO (CONCLUSÃO)

*Maria Magaly Trindade GONÇALVES**

O que aqui pretendemos é somente fazer algumas reflexões sobre literatura infantil e pensamento mítico, sem qualquer proposta de um curso uniforme ou rigidamente ordenado e, apesar do título, de forma nada conclusiva.

Surge uma primeira questão, no caso da literatura infantil, relativa a seu enquadramento num campo específico. Trata-se de um tema a ser discutido no âmbito da Didática ou na Teoria da Literatura? Poderíamos preliminarmente admitir como válidas as duas possibilidades, não para fugir à polêmica hoje candente e, assim, evitar as consequências de uma tomada de decisão, mas como procedimento operacional no encaminhamento do assunto. Que se trate de um tema da Teoria Literária parece, a nós particularmente, ponto pacífico, já que sua adjetivação - "infantil" - não anula sua natureza substantiva - a de "literatura". Que seja questão própria da Didática parece-nos afirmação menos tranqüila, proposição

* Docente do Programa de Pós-Graduação

aceitável apenas quando rigorosamente explicita da.

Fique bem claro, já de início, que não esta mos a confirmar uma visão da literatura infantil que a reduza à categoria de instrumento de ensi no e, como tal, rigorosamente desprovida de esta tuto próprio, a ser encarada exclusivamente em sua "utilidade", como um entre outros recursos didáticos, enquanto meio, em suma, e jamais como valor em si. Ocorre que a literatura (a infantil inclusive) inscreve-se no plano estético, sendo portanto essencialmente um **fazer**, um **exprimir** e um **conhecer**, no já familiar tripé formulado por estudiosos como Luigi Pareyson e Alfredo Bosi.

A literatura infantil, assim, como forma de conhecimento que também é, tem por natureza um papel educativo, uma função, diríamos nós, provo cadora de crescimento. Como tal ela implica uma questão que se poderia classificar genericamente como pedagógica, o que não autoriza, entretanto, que se a iguale a um material para exercício gra matical (como os textos escolares de caráter es tritamente instrumental).

Também não se justifica uma atitude que re legue a literatura infantil a uma posição infe rior à das ciências, estas de utilidade (até ne

cessidade) ostensiva, como se ela representasse apenas um luxo permissível em situações materiais favoráveis, mas sem qualquer premência, o supérfluo na prosperidade. Educar é capacitar o indivíduo para a vida social e, portanto, para o trabalho, dentro de um sistema de produção, mas nunca em sentido grosseiramente limitado e imediato. É propiciar ao indivíduo a aquisição de dados, capacidade de uso das faculdades mentais, competência, tudo que lhe possa permitir viver, mas em sentido pleno, respeitando sua natureza de **Homo Faber** e de **Homo Ludens**, o instinto de produção e o instinto lúdico, entendido este último em toda sua amplitude e vitalidade (a gratuidade do brincar é apenas aparente). Quando a face "Ludens", capaz de criar a partir do jogo, é pouco favorecida pelo processo educativo a face "Faber", ao contrário do que se pode simplisticamente imaginar, é também enfraquecida.

Mais grave ainda é a redução do "Faber" ao unicamente tecnológico: a concentração no utilitário, na competência produtiva imediata, às expensas da atrofia do lado conhecido indefinidamente como humanista, já mostrou ser equivocada, podendo gerar uma sociedade capaz de fabricar o sofisticado sem conseguir às vezes coordenar a

produção de bens (materiais ou não) essenciais. O "Faber" recobre, na verdade, uma ampla faixa da experiência humana, a experiência do fazer, do descobrir, do produzir, mas também do criar. O saber científico, por exemplo, a partir dessa visão, é algo a ser construído pelo educando, em processo ativo, nunca através de assimilação meramente passiva.

Assim entendido, o "Faber" revela-se como face não oposta, nem mesmo particularmente distante do "Ludens". Esta recobre uma camada de experiência que envolve, digamos, o jogo em todas as suas manifestações, desde as modalidades primárias do "brincar", passando por situações de competição (institucionalizadas ou não) e sistemas especiais de relacionamento pessoal ou atividade grupal (aparentemente de caráter não produtivo), para atingir formas de aprendizado espontâneo e natural (encobertas às vezes sob o disfarce da gratuidade). Afirma-se igualmente no "Ludens" o caráter de produção, de aquisição ativa do saber, de criação.

De forma simplificada, podemos associar ao "Faber" o trabalho, desde que este não se restringa à atividade economicamente produtiva, mas sucumbir à tentação de a ele contrapor radical

mente a face lúdica do homem conduziria a uma grosseira distorção. Além de coexistirem com igual vitalidade, os dois lados tendem frequentemente a aparecer sobrepostos na experiência humana. A arte, por exemplo, não se define como produção do utilitário (sua essência é exatamente antagônica a isso), mas, na visão marxista de um Ernest Fischer, como em outras, ela

"... é quase tão antiga quanto o homem. É uma forma de trabalho, e o trabalho é uma atividade característica do homem."

(1, p. 21)

O impulso que leva à criação artística, como em qualquer trabalho (inclusive o utilitário) é o sonho mágico de transformar a natureza, de criar enfim. Compreende-se assim que o papel da literatura, já nas fases iniciais do aprendizado, tem um peso fundamental. Como toda expressão artística, entretanto, embora seja um conhecer, embora acabe por ensinar, ela jamais se confunde com simples material didático, e só pode ativar sua força educativa (formadora) quando não deixa de ser o que realmente é: literatura.

Respeitar a natureza da literatura implica distinguir seu conhecer de outras formas de co

neher (de outras formas de conhecer), definindo-a como modalidade de trabalho, mas com a clara consciência de sua especificidade, de seu caráter lúdico, por exemplo. A "gratuidade", neste caso, não se confunde com irrelevância. Trata-se, em suma, de entender o sentido da arte. Isto significa entender a literatura como necessidade vital, uma necessidade que, longe de corresponder apenas ao desejo de divertimento, indica o impulso do homem para fugir às limitações de seu eu individual, à incompletude de sua realidade, na contemplação de uma "realidade intensificada" (1, p. 12).

Aqui a literatura revela seu parentesco com o mito. Neste igualmente o homem busca uma forma de superar as limitações de sua realidade e atingir a plenitude. O mito, como a arte, amplia o universo do eu individual para integrá-lo num todo provido de significação, diferente do caos da experiência pessoal. Na literatura, entretanto, como em toda arte, o movimento é duplo: identificando-se com algo exterior a ele mesmo, o homem absorve uma realidade ampla, capaz de revelar ordem e sentido, mas experimenta igualmente o distanciamiento da contemplação e o prazer de superar o real através de sua representação. A mesma

duplicidade existe na fruição e na criação da obra de arte:

"A tensão e a contradição dialética são inerentes à arte; a arte não só precisa derivar de uma intensa experiência da realidade como precisa ser **cons-**
truída, [...]. Aristóteles, tão freqüentemente mal compreendido, sustentou que a função do drama era purificar as emoções, superando o terror e a piedade, de maneira que o espectador, ao se identificar com Orestes ou Édipo, viesse a ser por sua vez libertado daquela identificação e se erguesse acima da ação cega do destino." (1, p. 14)

A literatura infantil, enquanto arte, integra e libera, como o faz o mito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Trad. de Leandro Konder. Rio de Janeiro, Zahar, 1966.